LUBELSKI ROCZNIK PEDAGOGICZNY
T. XXXX, z. 3 – 2021

DOI: 10.17951/lrp.2021.40.3.7-23

Anna Perkowska-Klejman
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
ORCID – 0000-0003-4601-9877

REFLEKSYJNE UCZENIE SIĘ JAKO ODPOWIEDŹ NA WSPÓŁCZESNE WYZWANIA EDUKACYJNE

Wprowadzenie: Uczenie się i nauczanie – zwłaszcza to sformalizowane – zwykle opierało się na pewnych wzorcach, które uznawano za odpowiednie, czyli mogące sprostać wymaganiom danych czasów. **Cel badań:** Przedkładana praca jest poświęcona refleksyjnemu uczeniu się w kontekście współczesnych wyzwań edukacyjnych. **Stan wiedzy**: Refleksyjne uczenie się to uświadomiony namysł nad posiadaną wiedzą, przekonaniami i procesami poznawczymi. Refleksyjność odnosi się zarówno do osoby, jak i do kontekstów uczenia się, uwzględnia także poznawanie innych stanowisk i punktów widzenia. Rozważania o refleksyjnym uczeniu się prezentowane w tym artykule są oparte na koncepcjach konstruktywizmu oraz teoriach krytycznych. Refleksyjność w edukacji pozwala traktować ucznia jako aktywny podmiot edukacji, tworzący, a nie wyłącznie odtwarzający istniejącą wiedzę. Bardzo duże znaczenie jest nadane kontekstowi uczenia się. Refleksyjne uczenie się ma również prowadzić do jak najsprawniejszego rozwiązywania złożonych problemów. Wreszcie zaprezentowane są końcowe, ale nie najmniej ważne wyzwania w kontekście refleksyjności w edukacji, związane z demistyfikacją mechanizmów władzy i możliwościami emancypacji. **Podsumowanie:** W artykule przedstawiono refleksyjność jako ważny atrybut współczesnej edukacji. Refleksyjność „rozpoznaje" związek między subiektywną perspektywą podmiotu a kontekstem społecznym, który tworzy przestrzeń życiową uczniów.

Słowa kluczowe: refleksyjność, konstruktywizm, teoria krytyczna, wyzwania edukacyjne

WPROWADZENIE

Teraźniejszość cechuje się dużą dynamiką zmian. Poczucie niestabilności staje się normą, a człowiekowi poruszającemu się na drodze życia od dawna brakuje drogowskazów i spokoju, niegdyś wynikających z socjalizacji (Kwieciński, 1996, s. 22). Rozwój w zakresie technologizacji i informatyzacji może być traktowany

dwojako – jako szansa lub jako zagrożenie. Już 25 lat temu zwrócił na to uwagę Merritt Roe Smith (za: Melosik, 2016), pisząc, że może być ona pozytywnym symbolem postępu ludzkości lub też siłą zniewalającą zarówno jednostki, jak i całe społeczeństwa, które będą pasywne. Obraz uległych, bezwolnych i pozbawionych refleksyjności ludzi, a nawet całych społeczeństw stanowi treść utworów literackich. Bohatera *Nowego wspaniałego świata* (Huxley, 2011) pochłaniają komercyjne rozrywki, którym namiętnie się oddaje, ale w zamian za to pozwala się kontrolować i nadzorować. Prole – bohaterowie antyutopii *Rok 1984* (Orwell, 2013) – choć stanowią większość, nie stwarzają zagrożenia dla wyższych klas społecznych. Są niewartymi uwag i nieuświadomionymi społecznie proletariuszami, którym nie zależy na poprawie swojego losu. Akcje przytoczonych powieści są wizjami sprzed kilkudziesięciu lat. Pokazują określoną koncepcję człowieka, który jest pozbawiony autonomii i sprawczości oraz karmiony iluzją szczęścia czy normalności. Są to obrazy nienapawające optymizmem, ponieważ w pewnych zakresach odbijają się w teraźniejszości. Współcześnie oddając się technologii, pozwalamy kontrolować się nadzorcy ubranemu w cyfrowe szaty, który stosuje wyrafinowane metody manipulowania jednostkami i społeczeństwem. Edukacja mająca działać na rzecz lepszej przyszłości nie może zostać obojętna wobec opisanego stanu rzeczy, dlatego stoją przed nią nowe wyzwania. Główne punkty ciężkości powinny być położone na umiejętności zarządzania informacjami. Podmiot uczący się nie może być w procesie uczenia się wyłącznie biernym odtwórcą treści, wręcz przeciwnie – powinien umieć samodzielnie wytwarzać wiedzę, wykorzystując różne źródła oraz w odniesieniu do kontekstu. Innymi słowy podmioty mają być/stać się krytycznymi myślicielami, specjalistami od rozwiazywania złożonych, trudnych poznawczo problemów. Edukacja staje przed wyzwaniem dostarczania człowiekowi narzędzi do bycia elastycznym i otwartym na dostosowanie się do gwałtownych zmian, jak również przygotowywania do bycia innowacyjnym i krytycznym wobec rzeczywistości.

Jeśli współczesny człowiek nie chce być postawiony w sytuacji bohaterów przytoczonych powieści, musi rozwijać się także w zakresie samoświadomości, roztropności, racjonalności, a także pozostawać świadomy potencjalnych manipulacji oraz innych mechanizmów zniewalających jego intelekt. Odpowiedzią na tego typu i inne wyzwania współczesności może być uczenie się refleksyjne. Refleksyjność w tym kontekście będzie rozumiana jako autoodniesienie do własnego uczenia. Jest ona starannym, pogłębionym, uświadomionym namysłem nad posiadaną wiedzą, przekonaniami, procesami poznawczymi i innymi doświadczeniami edukacyjnymi. Odnosi się zarówno do osoby, jak i do kontekstów uczenia się, uwzględnia także poznawanie innych stanowisk i punktów widzenia. Refleksyjność prowadzi (może prowadzić) do transformacji we własnym uczeniu się i postrzeganiu świata (Perkowska-Klejman, 2019, s. 11).

CEL BADAŃ

Celem artykułu jest ukazanie refleksyjnego uczenia się jako kategorii edukacyjnej mogącej sprostać wyzwaniom współczesności. Refleksyjność zostanie ukazana na tle konstruktywizmu oraz teorii krytycznych. Refleksyjność wpisuje się w niniejsze paradygmaty edukacyjne i zupełnie nie przystaje do nurtów obiektywistycznych. Rozważania będą prowadzone w pryzmacie kontekstowości i złożoności świata, a także w odniesieniu do potencjału emancypacyjnego uczniów. Edukacja oparta na refleksyjność mierzy się z próbą odpowiedzi na fundamentalne pytanie pedagogiczne – czego i jak uczyć? Powyższe pytanie było już wielokrotnie stawiane (np.: Sokrates, Platon, John Dewey, Lew Wygotski, Benjamin Bloom, Jerome Bruner) i pozostaje nadal aktualne.

KONSTRUKTYWISTYCZNA I KRYTYCZNA PRZESTRZEŃ DLA REFLEKSYJNEGO UCZENIA SIĘ – STAN WIEDZY

Norman Denzin i Yvonna Lincoln (2010) definiują paradygmat uczenia się jako model koncepcyjny, światopogląd, który reprezentuje sposoby myślenia na temat procesu uczenia się. Paradygmat postuluje naturę uczenia się i związane z nim relacje, a także zasady, które stanowią podstawę tych relacji oraz strukturalną i kulturową dynamikę odpowiedzialną za czynniki i skutki procesu uczenia się. Istniejące w obszarze edukacji paradygmaty dzielą się na kilka szerokich kategorii: paradygmaty transmisyjne, paradygmaty behawiorystyczne, paradygmaty kognitywistyczne, paradygmaty konstruktywistyczne. W ramach dydaktyki opisywanych jest kilka głównych paradygmatów uczenia się. Dorota Klus-Stańska (2018) przyjęła, że możemy doświadczać paradygmatów – obiektywistycznego, konstruktywistyczno-interpretatywnego i transformatywnego. Poruszane w tym artykule uczenie się refleksyjne można odnajdywać w dydaktyce konstruktywistycznej i dydaktyce transformatywnej (Klus-Stańska, 2018). Anna Sajdak (2013) – odnosząc się do kształcenia studentów – wyodrębniła paradygmaty: behawiorystyczny, humanistyczny, konstruktywistyczny i krytyczno-emancypacyjny. Uczenie się refleksyjne – analogicznie – będzie odnajdywane w dwóch ostatnich paradygmatach (Sajdak, 2013, s. 344).

Podstawowy cel nauczania – w ramach nurtów transmisyjnych, behawiorystycznych i kognitywnych – sprowadza się do odwzorowania niezależnej od ucznia struktury świata. Pozytywiści uważają, że istnieje świat zewnętrzny niezależny od obserwatora. Rozumienie i nadawanie sensu jest zobiektywizowane. Takie niezależne od poznającego podmiotu rozumienie świata z edukacyjnego punktu

widzenia ma doprowadzać do tego, że wszyscy uczniowie będą tak samo odbierali i rozumieli otaczającą ich rzeczywistość. Refleksyjność wykracza poza takie myślenie i jest spójna z konstruktywistyczną wizją, która kwestionuje obiektywistyczne założenie i przyjmuje, że wiedza jest funkcją tworzenia znaczeń przez jednostkę na podstawie jej własnych doświadczeń.

W naukach społecznych konstruktywizm ma rangę zarówno paradygmatu uczenia się, jak i rangę paradygmatu nadającego ontologiczny charakter rzeczywistości. Najczęściej wyróżniane są jego dwa rodzaje – konstruktywizm poznawczy (Jean Piaget) i konstruktywizm społeczny (Lew Wygotski, Peter Berger i Thomas Luckmann, Jean Lave, Etienne Wenger, Chris Argyris). Można jednak pójść o krok dalej i połączyć konstruktywizm z podejściem krytyczno-emancypacyjnym (Paulo Freire, Jerome Bruner, Jack Mezirow). Mając na uwadze to, że z konstruktywizmem jest łączonych wielu badaczy z różnych dyscyplin, należy wspomnieć, że jest on „historią konsekwencji wyciągniętych z posiadanej już wiedzy i połączenia tej wiedzy, pochodzącej z bardzo różnych dyscyplin, w jedną teorię […] nie ma jednej osoby czy jednego ośrodka, w którym konstruktywizm by powstał. Pojawił się on w okolicach wczesnych lat 70. XX wieku […] jako rezultat wykorzystania (czasami dużo) wcześniejszych dokonań wielu badaczy, aczkolwiek wtedy nie pod tym szyldem, w sposób rozproszony…" (Fleischer, 2010, s. 7). Innymi słowy, w teoriach niektórych badaczy (np. Jean Piaget, Michel Foucault) są odnajdywane wyraźne i niepodważalne aspekty konstruktywistyczne. Niewątpliwie ci badacze/myśliciele charakteryzowali się sposobem postrzegania świata właściwym dla konstruktywistów, ale sami się tak nie określali (Fleischer, 2010, s. 8). Konstruktywizm nadal przybiera wiele specyficznych postaci, a w kontekście refleksyjnego uczenia się najistotniejsze będą dwie jego formy – społeczna i krytyczna.

Konstruktywizm społeczny podtrzymuje subiektywne pojmowanie rzeczywistości, ale uznaje uczenie się za akt społeczny – wiedza jest konstruowana w interakcji z innymi (Zybertowicz, 1995). Co istotne, konstruktywiści nie zaprzeczają istnienia świata zewnętrznego, który jest niezależny od obserwatora, ale twierdzą, że obserwator nie może poznać tego świata. Obserwator nadaje znaczenie temu światu, konstruując jego reprezentację. Reprezentacja zależy nie tylko od zmysłów obserwatora, ale także od jego wcześniejszych doświadczeń i środowiska, w którym się znajduje. Innymi słowy ludzkie doświadczenia, pochodzenie, poglądy mogą być podobne, zatem istnieje możliwość znacznej liczby wspólnych konstrukcji. Konstruowane przez podmiot znaczenia pełnią funkcję adaptacyjną, pomagają mu nadawać sens jego doświadczeniom i ukierunkowywać zachowania i działania (Larochelle, 1999).

W konstruktywizmie społecznym „społeczność" w dużym stopniu determinuje to jak jednostka tworzy swój świat, dlatego indywidualna racjonalność może być uznawana za produkt uboczny komunikacji i życia społecznego. Innymi słowy

płaszczyzna społeczna jest pierwsza – znaczenia są konstruowane społecznie i kulturowo. Następnie te znaczenia zostają zinternalizowane przez jednostki w ramach praktyk dyskursywnych (Lerman, 1996). Podobne zdanie wyraził Kenneth Gergen (1985), twierdząc, że konstruktywista społeczny zająłby krytyczne stanowisko wobec wiedzy jednostkowej przyjmowanej za pewnik. Można zatem przyjąć, że wiedza jednostkowa „w czystej postaci" nie istnieje, ponieważ człowiek jest istotą społeczną. Wytwarzanie znaczeń i rzeczywistości jest także „grą" na poziomie instytucjonalnym. Wzajemne zrozumienie zarówno w codziennych sytuacjach społecznych, jak i „dogadywanie się ze sobą" na poziomie instytucjonalnym (np. w obszarach naukowych czy politycznych), musi opierać się na zgodności pojęć i myśli. Ta zgodność rodzi się w wyniku gry wiedzy i władzy, a także konsensusu. W tym kontekście można zastanowić się nad połączeniem konstruktywizmu z podejściem krytyczno-emancypacyjnym. Pozornie może to się wydawać dość proste, a spoiwem mogłoby być „krytyczne myślenie". Jednak w ramach podejścia konstruktywistycznego myślenie krytyczne oznacza myślenie pogłębione, samodzielne i twórcze. Natomiast w ramach podejścia krytyczno-emancypacyjnego oznacza ono zdolność do dostrzegania i reagowania na wykluczenie, przemoc i zniewolenie (Sajdak, 2013, s. 430). Podejmując próbę ukazania uczenia się zarówno w pryzmacie konstruktywizmu społecznego, jak i podejścia krytyczno-emancypacyjnego, po pierwsze uzyskuje się wspólne budowanie wiedzy w procesie interakcji społecznych, po drugie stosowanie tej wiedzy jest podstawą dla ciągle trwających interpretacji nowych doświadczeń, po trzecie uczeń ma pełną świadomość tego procesu i uwzględnia konteksty powstawania wiedzy, a także rozmaite praktyki społeczne (w tym praktyki przemocowe) determinujące ten proces. Wyłoniona kategoria konstruktywizmu krytycznego (Kincheloe, 2005) – do pewnego stopnia spójna z konstruktywizmem społecznym – odwołuje się do społeczno-kulturowej konwencji świata, zawierając jednocześnie pogłębioną krytyczną refleksję nad tym światem, a ściślej rzecz biorąc nad reprezentacją tego świata. Kategoria refleksyjności pozwala zrozumieć, że nadawanie sensu światu, odbywa się zawsze w sposób specyficzny pod względem historycznym i kulturowym. Z tej interpretacji traktujemy wiedzę jako produkt, który jest podtrzymywany i legitymizowany przez procesy społeczne, w których szczególne znaczenie ma władza. Konstruktywizm krytyczny podkreśla społeczne i polityczne konsekwencje reifikacji oraz dekontekstualizacji wiedzy. Zatem unikalna perspektywa teoretyczna konstruktywizmu krytycznego jest poszukiwana zarówno w konstruktywizmie radykalnym (Glasersfeld, 1991), jak i krytycznej teorii społecznej (Habermas, 1978). Teoria krytyczna podkreśla społeczno-kulturową legitymizację wiedzy, ale bardzo wyraźnie opowiada się za wyzwoleniem jednostki od represyjnych mitów kulturowych czy wyzwoleniem spod wpływu instytucji legitymizujących określone praktyki społeczne. Ponadto

nawet wiedza naukowa wynika z narzucenia podmiotom określonych porządków światów doświadczalnych, dlatego nie powinno się jej traktować jako absolutnej, a raczej jako prowizoryczną.

Konstruktywizm społeczny i teorię krytyczną scalają poglądy Donalda Schöna (1983), który konstruktywizm krytyczny uznaje za epistemologię społeczną kwestionującą podstawowe założenia zinstytucjonalizowanego obiektywizmu i technicznej racjonalności, które były podstawowymi wyznacznikami rozwoju nowoczesności w XX wieku oraz decydowały o formach i treściach edukacji. Konstruktywizm krytyczny dostarcza zupełnie innych podstaw do rozumienia edukacji. Przeciwstawia się imperatywnym technikom racjonalności. Pozwala na ustanawianie alternatywnych sposobów budowania znaczeń na gruncie procesów komunikacyjnych z innymi (uczniami i nauczycielami). Konstruowanie wiedzy przez uczniów staje się nie tylko wykonalne/możliwe i sensowne, ale również uznawalne. Sam konstruktywizm prowadził do koncentracji nauczyciela i ucznia na indywidualnym i społecznym wytwarzaniu znaczeń. Na tym właśnie polega proces uczenia się opierający się na wcześniejszej wiedzy i doświadczeniach uczącego się lub uczących się. Tymczasem teoria krytyczna dodatkowo nakazuje postrzegać środowisko uczenia się (np. klasę szkolną) jako środowisko społeczno-kulturowe, które legitymizuje proces uczenia się. Teoria krytyczna demistyfikuje rolę polityki z jej programami, których treści mogą być sprzeczne ze znaczeniami wytwarzanymi przez nauczyciela i uczniów w procesie uczenia się. Konstruktywizm w swoich esencjonalnych założeniach pociąga za sobą etykę instrumentalistyczną, która zakłada uznawalność wiedzy, jeśli sprawdza się w praktyce. Teoria krytyczna przyjmuje także etykę dyskursu, która pozwala cenić wiedzę ze względu na jej potencjał komunikacyjny, który umożliwia komunikowanie się z zachowaniem otwartości i bogactwa znaczeniowego, które to przesądzają o pełnym potencjale człowieka. Niniejszy potencjał jest ważną kategorią w „kultowych" praktycznych i emancypacyjnych interesach poznawczych Jürgena Habermasa (1972). Z tych interesów wynika bowiem etyczna troska o organizowanie relacji społecznych z wykorzystaniem komunikacji, co pozornie wydaje się wolne od różnych ograniczeń. W rzeczywistości istnieje coś, co można nazwać społecznie skonstruowaną dominacją, przymusem, racjonalnością techniczną, a co uniemożliwia wolną, nieskrępowaną komunikację. Ta dominacja wyklucza zrozumienie perspektyw różnych aktorów społecznych, ich sposobów pojmowania świata, nadawania znaczenia, interpretacji. Krytyczni konstruktywiści jako pluraliści myślą odmiennie. Pluralizm epistemologiczny dotyczy pomnażania perspektyw. Refleksyjność temu sprzyja, gdyż promuje pluralistyczną demokrację epistemologiczną. Pozwala na uznanie wiedzy wypracowanej przez uczniów w ich lokalnych kontekstach kulturowych za realną i znaczącą. W przeszłości takie podejście nie było normą, co

ukazują chociażby historie edukacyjne dzieci – rdzennych mieszkańców Kanady – opisane w *27 śmierci Toby'ego Obeda* (Gierak-Onoszko, 2019). Współcześnie lokalne konteksty w edukacji nadal pozostają bardzo problematyczne, co z kolei zostało ukazane w książce *Wrzenie. Francja na krawędzi* (Pamuła, 2020) opisującej edukację radykalnych muzułmanów z paryskich przedmieść.

TWORZENIE, A NIE ODTWARZANIE RZECZYWISTOŚCI – WYZWANIE PIERWSZE

Refleksyjne uczenie się wpisane w konstruktywizm oraz podejście krytyczno-emancypacyjne pozwala zobaczyć mechanizmy tworzenia świata/rzeczywistości w pewnych wspólnych ramach, które mogą być negocjowane i wokół których może toczyć się „walka" o wypełnienie ich znaczeniem. Edukacja ma umożliwić uczniom zostanie architektami własnego rozwoju, ale nie może się to odbyć bez świadomości struktury społeczno-kulturowej, znajomości kontekstu oraz własnych potencjałów i możliwości.

Zarówno kognitywiści, jak i konstruktywiści postrzegają podmiot jako kogoś aktywnego i zaangażowanego w proces uczenia się. Jednak w konstruktywizmie – dzięki refleksyjności – uczeń nie tylko przetwarza informacje, ale także szczegółowo je interpretuje, odnosząc do wcześniejszej wiedzy i środowiska. Znaczenie jest wytworem ucznia (Duffy, Jonassen, 1991). Nie jest jednak tak, że ciągle wytwarzamy nowe znaczenia. Na co dzień mnóstwo aktywności jest wykonywanych automatycznie. Określone konteksty aktywizują nasze nawyki. Rutyna życia codziennego może być odczytywana w świetle najpopularniejszych teorii społecznych (Goffmana, 1981; Foucault 1998; Bourdieu 2005). Goffman pisał o rutynowym, codziennym odgrywaniu przez człowieka różnych ról społecznych. We wstępie do polskiego wydania *Człowieka w teatrze życia codziennego* Jerzy Szacki pisał, że ludzie są „akrobatami", „graczami", którzy nieustannie dostosowują się do sytuacji, w której się znajdują (Goffman, 1981, s. 13). Odpowiednie „maski" są noszone w określonych strukturach społecznych i zgodnie z panującymi tam regułami. Człowiek pragnie ukazać siebie według konwencjonalnych w danej kulturze czy wspólnocie społecznej wartości. Dzisiaj „swoisty teatr życia codziennego" możemy obserwować na Facebooku i Instagramie.

Pierre Bourdieu (2005) pisał, że proces działań jednostki jest najczęściej determinowany nawykowym przywiązaniem. Granice tego procesu są wyznaczone przez *habitus*, który z kolei jest efektem biograficznych doświadczeń osoby. Samego *habitus* nie można jednak utożsamiać z przyzwyczajeniem czy nawykiem. Należałoby raczej traktować go jako ramę dla potencjalnej rutyny. *Habitus* pozwala jed-

nostce bezpiecznie poruszać się w otaczającym środowisku społeczno-kulturowym. *Habitus* to wcielone w trakcie socjalizacji struktury mentalne, zasady pozwalające jednostce w określony sposób rozpoznawać, rozumieć oraz działać. Można zatem stwierdzić, że *habitus* jako rama rutynowego działania miałby ograniczyć przestrzeń dla refleksyjnego uczenia się. Jednak to pozór, ponieważ *habitus* może mieć dwa wymiary. Po pierwsze wymiar socjalizacyjny. Jednostka jest przecież osadzona w określonej kulturze, z wszystkimi jej atrybutami, jakimi są normy, wartości, zasady, a nawet sposoby myślenia. Tak pojęta socjalizacja pierwotna nie jest podszyta refleksyjnością i nie sprzyja tworzeniu rzeczywistości. Po drugie *habitus* ma charakter aktywny i twórczy. Stanowi on otwarty system zasad, norm i dyspozycji, a jednostka – o ile jest refleksyjna – ma możliwość jego nieustannego konfrontowania w toku nowych doświadczeń i działań. Pozostawanie jednostki w pierwszym wymiarze i życie w rutynowych ramach *habitusu* bywa wygodne ani nie stanowi wyzwania intelektualnego. Jeśli jednak wychodzimy poza jednoznaczność i przewidywalność, bierzemy udział w sytuacjach wyzwalających krytyczne i refleksyjne myślenie. *Habitus* uruchamia twórczą inwencję, zaczynamy być konstruktorami świata. Czerpiąc z teorii Bourdieu, wspomnijmy jeszcze o kwestii dominujących w społeczeństwie grup, dążących do narzucenia innym własnego porządku oraz prawomocnej kultury. Narzucanie, o którym mowa, odbywa się także za sprawą szkoły. Dochodzi wiec nie tylko do reprodukcji kulturowej, ale także do reprodukcji skrywanych stosunków władzy (Bourdieu, Passeron, 1990).

Uczenie się refleksyjne jest aktywnym procesem eksplorowania. Jest to uczenie się oparte nie na myśleniu, jak odtworzyć instruktarz, odegrać rolę, zareplikować to, co jest, a na myśleniu jak znaleźć inną drogę, uświadomić sobie konwencję, w której się znaleziono. Polega na zrozumieniu, że niekoniecznie warto odgrywać role napisane przez innych, ale samodzielnie można napisać scenariusz swojego życia. Pojęcie podmiotów tworzących można zilustrować także w kontekście konstruowanych przez nich refleksyjnych autobiografii (Lalak, 2010; Moscovici i in., 1994). W tego typu biografiach podmiot – jak osoba ucząca się – skupia się na społeczno-kulturowych aspektach swoich doświadczeń edukacyjnych w szkole oraz poza szkołą. Refleksja nad własnym wychowaniem ma mu pomóc w uświadomieniu sobie własnego epistemologicznego pozycjonowania, a także własnego uczenia się, które jest doświadczeniem społecznym.

Podmiot zdolny do tworzenia, a nie odtwarzania znaczeń i sposobów postępowania, niewątpliwie będzie charakteryzował się wysokim poziomem refleksyjności. Refleksyjność jest niezwykle cenną właściwością szczególnie w obszarze edukacji, której celem jest budowanie wysokiej świadomości osobistej i społecznej. Elliot Eisner (2003, s. 651) – profesor edukacji i sztuki w Stanford Graduate School of Education – napisał, że rolą szkół z pewnością nie jest przygotowanie jak najwięk-

szej liczby uczniów do osiągnięcia dobrych wyników zarówno na egzaminach zewnętrznych, jak i w samej szkole. Celem edukacji wypływającym z refleksyjności będzie wywołanie większej świadomości osobistej i społecznej u uczniów. Edukacja ma umożliwić uczniom zostanie architektami własnej edukacji i rozwoju, tak aby mogli oni „wymyślać siebie" w trakcie swojego życia (Eisner, 2003, s. 652).

UŚWIADAMIANIE ROLI KONTEKSTU – WYZWANIE DRUGIE

Refleksyjny podmiot występuje w postaci twórcy swojego świata, a także współtwórcy świata społecznego. Podmiot, o którym mowa, jest zanurzony w rozmaite konteksty – społeczno-kulturowe, polityczne i historyczne – wiążące się z określonymi sposobami rozumienia świata (Mezirow, 1991; Baxter Magolda, 2001). Życie – tworzenie świata – przebiega we wspólnocie myśli, działań i doświadczeń podmiotów. Prawa, pojęcia, sposoby zachowania, normy, obyczaje są już wytworzone – zastane przez jednostkę i grupy, ale nie muszą być one stałe w czasie i przestrzeni oraz bezrefleksyjne przyjmowane. Refleksyjne uczenie się w sposób szczególny podkreśla zrozumienie roli i znaczenia kontekstu przez ucznia. Wiedza merytoryczna musi być osadzona w sytuacji, w której jest używana. Sytuacje współtworzą wiedzę, ponieważ ich aktualne interpretacje są oparte na poprzednich interakcjach (podmiotu poznającego ze środowiskiem) (Bruner, 2006). Wiedza będzie ewoluować z każdym nowym użyciem. Z tego powodu niezwykle istotne jest to, aby proces uczenia przebiegał w realistycznych warunkach i odpowiadał doświadczeniom życiowym uczniów.

Omawiając znaczenie kontekstu w uczniu się, warto podkreślić to, że edukacja jest procesem komunikacyjnym. Język, w tym symbole, znaki, gesty i inne aspekty porozumiewania się za pomocą mowy, pisma i obrazu, odgrywają w uczeniu się jedną z głównych ról. Doświadczenia językowe i wcześniejsze interakcje stanowią część wnoszonych do wiedzy doświadczeń. Posiadane schematy, już zbudowane idee, poglądy wnoszące swój wkład do nowego poznania są kształtowane przez język stanowiący integralną część kultury. Innymi słowy język jest podstawowym składnikiem kontekstu, w którym pojawia się nowe doświadczenie.

Refleksyjność w działalności edukacyjnej będzie przejawiała się w umożliwieniu uczniom aktywnego, przemyślanego kształtowania swojej edukacji oraz całej biografii. W sferze edukacji proces ten miałby się odbywać poprzez dostarczenie uczniom narzędzi pozwalających na pogłębione zrozumienie i krytyczne odczytywanie źródeł wiedzy, sposobów i warunków jej wytwarzania, kontekstu wytworzenia i zastosowania, a także swojej roli w tym procesie. Uczący się podmiot pozostaje świadomy i głęboko rozumiejący tzw. wiedzę oficjalną, która obowiązuje

w danym czasie w danym społeczeństwie. Wie, że w przeszłości uczono czegoś innego oraz że przyszłość przyniesie kolejne nowe koncepcje i teorie. Istotna jest również świadomość uczących się w zakresie tego, że wiedza naukowa, którą nabywają podczas edukacji ma wiele wspólnego z wytwarzaniem i odtwarzaniem społecznych struktur władzy w społeczeństwie.

Niespotykanym nigdy wcześniej kontekstem edukacyjnym jest środowisko Internetu. Jest to doskonała przestrzeń do „upublicznienia" swojej wiedzy na różne sposoby – strony internetowe, blogi, portale społecznościowe, Youtube. Jego bogactwo polega też na tym, że pomaga on uczyć się od siebie nawzajem, poznawać swoje pomysły, inne punkty widzenia. Technologizacja ma jednak i złe strony, które należy pojmować jako rodzaj zniewolenia jednostki w obliczu technologii, która może zawładnąć jednostką i wyznaczać jej sposób funkcjonowania w świecie, włączając w to poznawanie tegoż świata – budowanie wiedzy o świecie. Te zagadnienia są przedmiotem zainteresowania Zbyszko Melosika (2016), który wskazuje na dwa odmienne podejścia do technologizacji. Technologie są utożsamiane z triumfalnym symbolem postępu ludzkości i są traktowane jako remedium na wszystkie problemy społeczne (Smith, 1994; za: Melosik, 2016). Po drugie technologie są postrzegane jako zniewalające i alienują zarówno całe społeczeństwa, jak i poszczególne jednostki, nieuchronnie zmuszone do pasywności w ich obliczu (Smith, 1994; za: Melosik, 2016). Udźwignięcie zarówno pozytywnych, jak i negatywnych skutków technologizacji w sferze edukacji pozostaje nie lada wyzwaniem, które będzie permanentne i dynamicznie zarazem.

KOMPETENCJE ROZWIĄZYWANIA ZŁOŻONYCH PROBLEMÓW – WYZWANIE TRZECIE

Refleksyjność w uczeniu się jest szczególnie istotna w obliczu radzenia sobie z problemami nieposiadającymi prostego, stałego w czasie – jedynego rozwiązania. Tego typu problemom są nadawane specjalne miana. Na przykład Patricia King i Karen Kitchener (2004), w ramach koncepcji refleksyjnego oceniania, określiły je problemami o zaburzonej strukturze (*ill-defined, ill-structured problems*). Donald Schön (1987) pisząc o refleksyjnej praktyce, nazywał je „bagnem w praktyce" (*swamps of practice*), a Carol Weaver (2012) nieokreślonymi obszarami praktyki (*indeterminate zones of practice*). Takie problemy nie posiadają również jednej, właściwej ścieżki rozwiązania, którą można stosować uniwersalnie. Innymi słowy nie można ich rozwiązać za pomocą logicznej dedukcji, w ścisły, analityczny sposób. Przykładów tego typu kwestii społecznych, politycznych, ekonomicznych, ekologicznych, a nawet matematycznych jest wiele. Problemy

o zaburzonej strukturze dotyczą równie często obszarów nauk przyrodniczych, np. biologii, chemii, geografii. Niemniej problemy o zaburzonej strukturze prawie zawsze przekraczają sztuczne podziały dyscyplin, czyli są interdyscyplinarne. Takie kwestie, jak: zasiłki dla najuboższych, decyzje wyborcze, inflacja, lokacja kapitałów, antykoncepcja, prawa kobiet i aborcja, samochody elektryczne, odnawialne źródła energii i wiele innych nie dają się zamknąć w ramy pojedynczej dyscypliny.

Złożone problemy nie mogą być rozwiązane z całkowitą pewnością. Ich zaburzona struktura (nieposiadanie jednoznacznego, odpowiedniego dla wszystkich i uwolnionego rozwiązania) daje możliwość generowania wielu, być może spójnych, a być może niekoherentnych rozwiązań. Problemy o tzw. zaburzonej strukturze wymagają dyskusji, uszanowania „głosu" innych, próby zrozumienia kontekstu, a także rozważania alternatywnych argumentów, poszukiwania dowodów, oceny ich rzetelności oraz źródeł. W obszarach wiedzy pluralistycznej, opisane wcześniej pod postacią problemów o niejasnej strukturze, definiowanie i rozwiązywanie skomplikowanych kwestii obejmuje wielorakie i konkurencyjne perspektywy odnoszące się do celów, metod i skutków działania. W praktyce edukacyjnej uczniowie mogą być stawiani w obliczu konkretnego problemu (najpewniej interdyscyplinarnego) i proszeni o przedstawienie go z trzech równych perspektyw, np. ukazaniu w oczach przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych lub różnych grup społecznych. Uczniowie w praktyce mogliby zrozumieć, że niemożność rozwiązania danych problemów może wynikać z przeróżnych przyczyn, np. konfliktu interesów różnych interesariuszy, których dany problem dotyczy.

Uczenie się problemowe od lat 90. zyskuje na popularności, a w XXI wieku stanowi podstawę edukacji w wielu dziedzinach, np. medycynie (Wood, 2003), technologii (Hung, Woei, 2011), matematyce (Cotič, Zuljan, 2009), naukach o edukacji (Duch, Groh, Deborah, 2001). Nauczaniu problemowemu poświęcone jest także międzynarodowe czasopismo naukowe wydawane co dwa lata – *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning* (IJPBL). Jest to zatem spopularyzowana i bardzo dobrze oceniana metodyka, kładąca nacisk na wykorzystywanie autentycznych problemów. Niemniej – co podkreślają Bridges i Hallinger (1995) – w niewystarczającym stopniu skoncentrowana na podnoszeniu świadomości społecznej uczniów.

MOŻLIWOŚCI EMANCYPACJI – WYZWANIE CZWARTE

Dysponenci władzy i wiedzy mogą narzucać swój punktu widzenia, swoje zasady, swoje porządki innym. Nie jest to proces mający związek z refleksyjnym konstruowaniem znaczeń oraz rozwiązywaniem złożonych problemów. Refleksyjność

demistyfikuje przemoc w narzucaniu innym swoich punktów widzenia. Innymi słowy jednostka refleksyjna będzie świadoma opisanego zagrożenia i nie podda się mu mentalnie. Ważne, aby w edukacji, w której uczestniczy, została zapewniona przestrzeń do wspomnianej refleksyjności oraz nastawienia krytycznego. W kontekście potencjału emancypacji zrezygnowanie z refleksyjności w edukacji jest niebezpieczne również dlatego, że podmioty – uczniowie – nieposiadający władzy byliby pozbawieni możliwości i środków reagowania – bronienia się przed zaistniałym „zniewoleniem".

Michel Foucault (2011) podkreślał, że zdekontekstualizowana, zreifikowana lub technokratyczna wiedza jest regulowana i dystrybuowana w taki sposób, aby służyć władzy i kontroli. Taki proces ma szereg pedagogicznych, społecznych i politycznych konsekwencji. W praktyce treści nauczania – zapisane jako wiedza naukowa – są także w pewnym stopniu zreifikowane i zdekontekstualizowane. Wiedza bardzo często jest przekazywana dogmatycznie. W podręcznikach szkolnych pomijane są treści uzasadniające dane twierdzenia i społeczno-epistemologiczne procesy prowadzące do ujednolicania danych twierdzeń.

Inną – obok Foucaulta – znaczącą dla emancypacyjnego wymiaru edukacji postacią był Paulo Freire (1970), a szczególnie jego edukacja oparta na problemach (*problem-posing education*), kładąca nacisk na refleksyjność. Podszyta nią krytyczna świadomość ma prowadzić do wyzwolenia, które jest celem edukacji. Uciskani poznają przyczyny swojego ucisku. Przekształcając swoje dotychczasowe nawyki, stwarzają nowe, lepsze sytuacje i dążą do pełniejszego uczestnictwa. Edukacja była traktowana przez Freire jako praktyka wolności. Freire zaprzeczał temu, jakoby człowiek – uczeń był niezależny i niezwiązany ze światem; tak samo zaprzecza istnieniu świata jako rzeczywistości niezależnej od ludzi. Refleksyjność w edukacji służy człowiekowi zanurzonemu w środowisku, który buduje relacje ze światem.

Bardzo duże znaczenie emancypacyjne w edukacji może mieć opór stanowiący element doświadczenia edukacyjnego względem posiadanej wiedzy, utartych schematów myślenia i działania, które na skutek refleksyjnej transformacji mogą ulec zmianie (Mezirow, 1991). Opór – jako element doświadczeń indywidualnych rodzi potencjał zmiany sytuacji osobistej w zakresie pojmowania rzeczywistości. Jednostka na skutek transformacji myślenia może „odkryć", że coś, co kiedyś uznawała za prawdę, przestało się już tak jawić (Mezirow, 1991).

W kontekście potencjału emancypacyjnego i refleksyjności w edukacji warto pomyśleć o różnych domenach, w ramach których przebiega proces uczenia się. Carolyn Boulter i John Gilbert (1995) podzielili te domeny na indywidualne, powszechne i oficjalne. Pierwsza z domen oznacza prywatne rozumienie jednostki – coś, co można uznać za indywidualny model mentalny. Druga z domen jest

przypisana wspólnemu społecznie negocjowanemu porozumieniu, które buduje się w wyniku interakcji społecznych. Trzecia z domen reprezentuje poglądy ekspertów i jest uznawana za wiedzę zaakceptowaną, np. na gruncie nauki. Wiedza ta jest uznawana za najlepsze wyjaśnienie, jakie istnieje. Podział Boultera i Gilberta można uzupełnić o domeny najbliższego środowiska, a także domeny, które wynikają z narzucania swoich punktów widzenia przez grupy silniejsze grupom słabszym. Strefy najbliższego rozwoju, np. rodzina, a także środowiska lokalne cechują się przecież swoistymi kodami kulturowymi, unikalnymi sposobami definiowania wybranych kwestii lub wzorcami rozumienia rzeczywistości. Jack Mezirow (1991) nazywa te kategorie nawykami umysłowymi i uważa, że bardzo trudno je zmienić. Zmiana nawyków umysłowych jest jednak możliwa, ale wymaga pogłębionej – krytycznej refleksji nad najbliższą rzeczywistością. Refleksji krytycznej wymaga także pogłębione uświadomienie sobie tego, że dane poglądy mogą być narzucane innym, np. przez państwo, systemy religijne itp., które mają władze nad jednostką.

Refleksyjność w odniesieniu do wyzwań współczesnej edukacji jest warta zaakcentowania również w procesie negocjowania porozumień w gronie uczonych lub/i decydentów edukacyjnych i ich zderzenia z indywidualnym punktem widzenia. Wybrane koncepcje są akceptowane przez określone społeczności eksperckie lub społeczności praktyków, a inne są uznawane za alternatywne. Alternatywne pomysły często mogą się pojawiać jako pomysły indywidualne. Jednostkowe rozumienia w zderzeniu z teoriami eksperckimi, jeśli nie będą wzmocnione przez indywidualną refleksję krytyczną, nie będą miały możliwości „przebicia się". Ernst Glasersfeld (2010) przypomina również, że samo uświadomienie sobie, że ludzie tworzą wiedzę, raczej nie wpłynie na zmianę utrwalonych sposobów uczenia się i nauczania. Refleksyjność rzuca wyzwanie niektórym głęboko zakorzenionym kulturowo założeniom dotyczącym tworzenia i posiadania wiedzy. Odwołując się za Williamem Gortonem (Internet Encyclopedia of Philosophy) do podstawowej zasady pluralizmu epistemologicznego, należy również rozważyć to, że prawda nigdy nie jest prawem własności jakiejkolwiek domeny wiedzy – nawet nauki.

Michael Bentley i wsp. (2007) w odniesieniu do programów nauczania – opartych na wiedzy naukowej – używają określenia przemoc koncepcyjna i twierdzą, że skaziła ona środowisko szkolne. Autorzy przypominają również, że nauczyciel jest stawiany w pozycji kolonizatora umysłów dzieci koncepcjami naukowców, naruszając tym samym zasadę symetrii epistemologicznej. Przemoc konceptualna pojawia się na przykład w wyniku nieuwzględniania wiedzy zdobytej przez uczniów w kontekście ich lokalnej kultury.

PODSUMOWANIE I WNIOSKI

W edukacji refleksyjnej mamy do czynienia z uświadomionym procesem uczenia się. Chodzi o świadomość krytyczną – a więc świadomość kontekstu i jego znaczenia, uwzględniającą demistyfikację posiadanych domen uczenia się – tych pochodzących z najbliższego środowiska oraz tych powszechnych i oficjalnych, publicznych, w tym narzucanych podmiotowi sposobów rozumienia świata. Zatem negocjowanie znaczeń może nastąpić poprzez refleksję, dyskusję, nastawienie krytyczne. Rolą nauczyciela w procesie konstruktywistycznego, aktywnego, uświadamianego uczenia się będzie stworzenie przestrzeni i atmosfery do konstruowania wiedzy, ukazywanie różnych punktów widzenia, które mogą być akceptowane i asymilowane przez uczniów lub odrzucane w aktywnym procesie myślenia.

Refleksyjność, samodzielność, świadomość kontekstowa i emancypacja zapewniają przestrzeń do rozważnego i odpowiedzialnego budowania swoich biografii edukacyjnych. Szczególną wartością refleksyjnego uczenia się jest to, że uczniowie mają szanse na lepsze zrozumienie tzw. wiedzy profesjonalnej – podręcznikowej oraz wiedzy wypływającej z ich środowisk lokalnych czy etnicznych.

Co ciekawe w Polsce na poziomie edukacji wysoce specjalizacyjnej – przygotowanie do pracy psychoterapeutów, prawników, lekarzy specjalistów, specjalistów IT, a także szkoleniach zawodowych – refleksyjność, krytyczne podejście, przyzwolenie na konstruowanie znaczeń są wyraźnie akcentowane. Na niższych poziomach edukacji jej organizacja w duchu refleksyjności nadal napotyka na problemy. Ich analiza wymagałaby dodatkowego opracowania. Na szczęście jednak stanowią one szczególną troskę coraz częściej spotykanych refleksyjnych nauczycieli.

Refleksyjność w uczeniu się kładzie nacisk na zrozumienie dyskursywnego charakteru wiedzy, co ma na celu wywołanie krytycznego myślenia na temat różnych edukacyjnych praktyk i instytucji. Wprowadzenie refleksyjności do praktyki edukacyjnej należałoby zacząć od tych, których potencjalna zmiana miałby dotknąć bezpośrednio – nauczycieli i uczniów. Pierwszym punktem byłoby dogłębne zrozumienie, że wiedza jest konstruowana oraz tego, jak jest konstruowana. Chodziłoby także o ujawnienie innych teorii i wartości związanych z wiedzą. Nie bez znaczenia pozostaje kwestia kontekstualności wiedzy oraz tego, że fenomeny są odczytywane i interpretowane poprzez wymiary teoretyczne, które nie są uniwersum. Kolejnym punktem byłby wysoki poziom uświadomienia sobie wszystkich powyższych cech i procesów – sprowadzających się do tego, że wszystkie twierdzenia dotyczące wiedzy stają się przedmiotem dekonstrukcji i konstrukcji. To z kolei stanowiłoby ważną podstawę krytycznego, kreatywnego, refleksyjnego i uważnego podejścia do nauczania i uczenia się.

BIBLIOGRAFIA

Baxter Magolda, M.B. (2001). *Making their own way: Narratives for transforming higher education to promote self-development*. Sterling, VA: Stylus Publishing.

Bentley, M., Fleury, S.C., Garrison, J. (2007). Critical constructivism for teaching and learning in a democratic society. *Journal of Thought*, 42(3–4), 9–22. https://doi.org/10.2307/jthought.42.3-4.9

Boulter, C.J., Gilbert, J.K. (1995). Argument and science education. W: A. Costello. S. Mitchell (red.). *Competing and consensual voices* (s. 84–98). London: Multilingual Matters.

Bourdieu, P. (2005). *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia*. Warszawa: Scholar.

Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1990). *Theory, culture and society. Reproduction in education, society and culture (2nd ed.)*. London: Sage Publications.

Bridges, E.M., Hallenger, P. (1995). *Implementing problem-based learning in leadership development*. Eugene, Oregon: ERIC Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon.

Cotič, M., Zuljan, M.V. (2009). Problem-based instruction in mathematics and its impact on the cognitive results of the students and on affective-motivational aspects. *Educational Studies*, 35(3), 297–310. https://doi.org/10.1080/03055690802648085

Duch, B.J., Groh, S., Allen, D.E. (2001). *The power of problem-based learning: a practical "how to" for teaching undergraduate courses in any discipline (1st ed.)*. Sterling, VA: Stylus Pub.

Duffy, T.M., Jonassen, D. (1991). Constructivism: New implications for instructional technology? *Educational Technology*, 31(5), 3–12.

Eisner, E.W. (2003). Questionable assumptions about schooling. *Phi Delta Kappan*, 84(9), 648–657.

Fleischer, M. (2010). Wprowadzenie – krótka historia konstruktywizmu. W: B. Balicki. D. Lewiński. B. Ryż. E. Szczerbuk (red.). *Radykalny konstruktywizm. Antologia* (s. 7–24). Wrocław: GAJT.

Foucault, M. (1998). *Nadzorować i karać*. Warszawa: Fundacja Aletheia.

Gergen, K.J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40, 266–275.

Gierak-Onoszko, J. (2019). *27 śmierci Toby'ego Obeda*. Warszawa: Dowody na Istnienie.

Gimenez, T. (1999). Reflective teaching and teacher education contributions from teacher training. *Linguagem & Ensino*, 2(2), 129–143.

Glasersfeld, E. (1991). A Constructivist's View of Learning and Teaching. W: R. Duit. F. Goldberg. H. Niedderer (red.). *Research in physics learning: Theoretical issues and empirical studies. Proceedings of an international workshop* (s. 29–39). Kiel: IPN.

Glasersfeld, E. (2010). Poznanie bez metafizyki: stanowisko radykalnego konstruktywizmu. W: B. Balicki. D. Lewiński. B. Ryż. E. Szczerbuk (red.). *Radykalny konstruktywizm. Antologia* (s. 29–46). Wrocław: GAJT Wydawnictwo.

Goffman, E. (1981). *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa: PIW.

Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests*. London: Heinemann.

Habermas, J. (1978). *Legitimation crisis*. Boston: Beacon Press.

Hung, W. (2011). Theory to reality: A few issues in implementing problem-based learning. *Educational Technology Research and Development*, 59(4), 529–552. https://doi.org/10.1007/s11423-011-9198-1

Huxley, A. (2011). *Nowy wspaniały świat*. Warszawa: Muza.

Jonassen, D.H. (1991). Evaluating constructivistic learning. *Educational Technology*, 31(9), 28–33.

Kincheloe, J.L. (2005). *Critical Constructivism Primer*. New York: P. Lang.

Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: PWN.

Kwieciński, Z. (1996). Edukacja wobec wyzwań demokracji. W: H. Kwiatkowska. Z. Kwieciński (red.). *Demokracja a oświata kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego* (s. 5–18). Toruń: Edytor.

Lalak, D. (2010). *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*. Warszawa: Żak.

Larochelle, M. (1999). Radical constructivism at work in education: An Aperçu. *Cybernetics & Human Knowing*, Special Issue, 6(1), 5–7. Pobrane 10, Kwietnia, 2021 z: https://cepa.info/3173

Lerman, S. (1996). Intersubjectivity in mathematics learning: A challenge to the radical constructivist paradigm? *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(2), 133–150. https://doi.org/10.2307/749597.

Melosik, Z. (2016). Technologizacja życia i tożsamości w kulturze współczesnej. *Studia Edukacyjne*, 38, 43–59. https://doi.org/10.14746/se.2016.38.3

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.

Moscovici, H., Nichols, S., Habib, G., Tippins, D.J., Sullivan, B. (1994). *Reflective 'tools' for college teaching and learning. Panel presentation. Association for the Education of Teachers in Science*. El Paso, Texas.

Orewll, G. (2013). *Rok 1984*. Warszawa: Muza.

Pamuła, A. (2020). *Wrzenie. Francja na krawędzi*. Warszawa: Agora.

Perkowska-Klejman, A. (2019). *Poszukiwanie refleksyjności w edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa: Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Sajdak, A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich*. Kraków: Impuls.

Schön, D.A. (1987*). Educating the reflective practitioner.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Smith, M.R. (1994). Technological Determinism in American Culture. W: M.R. Smith. L. Marx (red.). *Does Technology Drive History*? *The Dilemma of Technological Determinism* (s. 1–36). London: Cambridge.

Weaver, C.L. (2012). *Developing reflective judgment: CPE Imperative*. Pobrane 3, Stycznia, 2012 z: http://nasje.org/news/newsletter0201/re-sources/skills.htm

Zybertowicz, A. (1995). *Przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy.* Toruń: Wyd. UMK.

REFLECTIVE LEARNING AS A RESPONSE TO CONTEMPORARY EDUCATIONAL CHALLENGES

Introduction: Learning and teaching – especially the formal one – usually followed certain patterns that were considered appropriate for the times. **Research Aim:** This paper is devoted to reflective learning in the context of contemporary educational challenges. **Evidence-based Facts:** Reflective learning is based on conscious reflection about one's knowledge, beliefs, and cognitive processes. Reflectiveness relates to both the person and the learning contexts. It also involves learning about other positions and points of view. Reflective learning considerations are based on constructivism and critical theories. Reflectiveness in education allows for a student to be treated as an active subject of education, who creates and not simply reproduces existing knowledge. Significant consideration is given to the learning context. Reflective learning is also aimed at finding the most efficient solutions for resolving complex problems. Finally, the paper presents challenges in the context of reflectivity in education that are related to the demystification of power mechanisms and the opportunities for emancipation. **Summary:** The article presents reflexivity as an important attribute of present-day education. Reflexivity in education recognize the relationship between the subjective perspective of the subject and the social context , that creates the living space of learners.

Keywords: reflectivity, constructivism, critical theory, educational challenges